

Sinn und Bedeutung des Internets für Kinder: Fallstudien auf der Grundlage von Zeichnungen und erzählgenerierenden Interviews

Dietsch, Konstanze

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Dietsch, K. (2006). Sinn und Bedeutung des Internets für Kinder: Fallstudien auf der Grundlage von Zeichnungen und erzählgenerierenden Interviews. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 7(1), 115-138.
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-278095>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Konstanze Dietsch

Sinn und Bedeutung des Internets für Kinder

Fallstudien auf der Grundlage von Zeichnungen und erzählgenerierenden Interviews

What the Internet Means for Children

Children's drawings and interview-generated narratives in a case-study approach

Zusammenfassung:

Das Internet hält zunehmend Einzug in die Kinderkulturwelt. Bisher existieren jedoch nur wenige Erkenntnisse darüber, welche Bedürfnisse und Interessen Kinder mit dem Medium verbinden. Der vorliegende Beitrag stellt medienbezogene Zeichnungen in Verbindung mit anschließenden erzählgenerierenden Interviews als geeignete Verfahren vor, mit denen im Rahmen der qualitativen Kindheitsforschung subjektive Sinnstrukturen von Kindern in Bezug auf das Internet nachvollzogen werden können und die damit verbundene Konstitution von Bedeutung rekonstruierbar wird. Durch Fallvergleich und Fallkontrastierung generierte Sinn- und Bedeutungsbe-reiche (Kinderkulturen und Medienverbund, Kommunikation und Freunde, ästhetische Erfahrungen, Vertiefung eigener Interessen) werden aufgezeigt und im Zusammenhang mit (medien-)pädagogischen Ansätzen der letzten Jahre diskutiert.

Schlagworte: Kind, qualitative Kindheitsforschung, kindliche Perspektive, Kinderzeichnungen, Internet, Interview, Fallvergleich, Fallkontrastierung

Abstract:

While the internet has increasingly become part of children's cultural world, little is as yet known about the needs and interests children invest in the medium. The present contribution proposes a combination of media-related drawings and subsequent interview-generated narratives as an adequate means, in the context of qualitative child research, of reconstructing children's subjective internet-related structures of meaning as well as their constitution of such meaning. By comparing and contrasting individual cases, certain domains of meaning emerge (children's cultures and media cooperation, communication and friends, esthetic experience, commitment to individual fields of interest) that are discussed in the light of recent (media-oriented) pedagogical approaches.

Keywords: child, qualitative child research, children's perspective, children's drawings, internet, interview, comparison of cases, contrasting of cases

1 Ausgangspunkt und Zielsetzung des Forschungsprojektes

Net-Kids, Online-Kids, Cyber-Kids, Generation@ – die Generation, die mit PC und Internet aufwächst, ist in aller Munde. Wenngleich neuere Untersuchungen (z.B. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2005) zeigen, dass Interneterfahrungen noch nicht für alle Kinder selbstverständlich sind, so scheint der virtuelle Raum doch zunehmend Einzug in die Kinderkulturwelt zu halten.

Auch Erwachsene sehen das Internet verstärkt als einen Ort für Kinder. Für Eltern liegt der positive Aspekt des Erwerbs von Internetkompetenz vor allem in den Zukunftschancen ihrer Kinder. Sie führen Kinder selbst an das Internet heran, zum Teil wird ihnen sogar der Besuch einer Computerschule ermöglicht. Pädagoginnen und Pädagogen konzentrieren sich bei ihrer Beschäftigung mit dem Internet auf die Wahrung von Bildungschancen und die Eröffnung neuer Lernwelten. Schulen gehen ans Netz, der erste Internetkindergarten existiert bereits. Der Medien- und Konsummarkt hat Sorge dafür getragen, dass das Internet in das Medienverbundsystem integriert wird. Mit marktstrategisch durchgestylten Websites werden Kinder umworben, um schon frühzeitig Produktbindungen zu erreichen.

Es verwundert daher nicht, dass ein großer Teil der Studien zur Internetnutzung von Kindern kommerziell ausgerichtet ist und auf quantitativen Methoden basiert.¹ Doch auch seitens der nichtkommerziellen Forschung existieren kaum qualitative Studien, die Auskunft darüber geben könnten, wie Kinder mit dem Internet umgehen und welche Bedürfnisse und Interessen sie damit verbinden.² Vor diesem Hintergrund war es Ziel des hier beschriebenen Forschungsprojektes,³ subjektive Sinnstrukturen von Kindern in Bezug auf das Internet nachzuvollziehen und die damit verbundene Konstitution von Bedeutung zu rekonstruieren.

Die Datenerhebung fand im Juni 2001 in einer Computerschule in Würzburg statt. Es haben zehn Kinder (vier Jungen und sechs Mädchen) im Alter zwischen sechs und zwölf Jahren an der Untersuchung teilgenommen. In methodischer Anlehnung an Neuß (1999, 2000) wurde der Zugang zur kindlichen Perspektive über medienbezogene Zeichnungen und anschließende erzählgenerierende Interviews gesucht. Um zu allgemeineren, theoretischen Erkenntnissen und Verknüpfungen zu gelangen, wurden durch die Analyse der zehn Einzelfälle⁴ vier Sinn- und Bedeutungsbereiche aus dem Material entwickelt und zum aktuellen (medien-)pädagogischen Diskurs in Bezug gesetzt.

2 Die Erforschung der kindlichen Perspektive als methodologischer Ansatz

Die theoriebezogene Folie für das Forschungsprojekt stellt die sog. Neue Kindheitsforschung dar. Die bezeichnete Forschungsrichtung, an der verschiedene Wissenschaftsdisziplinen wie die Soziologie, die Psychologie und die Erziehungswissenschaften beteiligt sind, gilt noch immer als neu, wenngleich seit mehr als

20 Jahren an ihrer Fortentwicklung gearbeitet wird. Im Gegensatz zu (älteren) Ansätzen, die Kinder in erster Linie als „Werdende“, zu „Entwickelnde“ oder „zukünftige Erwachsene“ definieren und Kindheit damit v.a. als defizitären Zustand in der menschlichen Entwicklung darstellen, wird Kindheit im Kontext der Neuen Kindheitsforschung als „eine in sich ruhende Lebensphase von eigenem Gewicht und mit eigenen Ansprüchen“ konzipiert (Bründel/Hurrelmann 1996, S. 41). Interaktionen zwischen Kindern werden im Kontext einer eigenständigen Kultur gedeutet. Es wird danach gefragt, wie sie sich im Rahmen „der von der Erwachsenenkultur vorgegebenen Möglichkeiten Regeln, Normen und Werte schaffen, die darüber Auskunft geben, wer was mit wem zusammen tun, denken und fühlen darf“ (Scholz 2005, S. 381). Kinder werden damit (methodologisch) als Beitragende, Verhandelnde, Produzenten und Reproduzenten, kurz als kompetente soziale Akteure in eigenem Recht und Koproduzenten ihrer Entwicklung betrachtet (vgl. Honig, Lange/Leu 1999; Qvortrup 2005). Ein Charakteristikum der Neuen Kindheitsforschung liegt folglich in der Aufnahme der „Perspektive der Kinder“ als Forschungsperspektive. Ein anderes ist darin zu sehen, dass Kindheit als soziale Konstruktion mit den Rahmenbedingungen des Erwachsenenlebens konfrontiert wird (vgl. Hengst 2005, S. 246).

Hengst und Zeiher (2005, S. 12) unterscheiden bei ihrer Betrachtung der Neuen Kindheitsforschung entsprechend zwischen einer subjektzentrierten Perspektive, die Kinder als soziale Akteure ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt, und einer kontextanalytischen Perspektive, die Kindheit als die ökonomischen, politischen, sozialen und symbolisch-kulturellen Rahmenbedingungen, in denen Kinder handeln, fokussiert. Mittlerweile ist es üblich, diese Dualität nicht als Dichotomie sondern als Zusammenhang zu konzeptualisieren. Wenngleich auch bei dieser Arbeit beide Perspektiven als nicht trennbar betrachtet werden, so liegt der Akzent dennoch auf der subjektzentrierten Perspektive.

Die angerissene paradigmatische Wende im Verständnis des Kindes vom Defizitwesen zur Person aus eigenem Recht – auch im gesellschaftlichen Rahmen der Erwachsenenwelt – lässt sich als Folge eines historischen und kulturellen Wandels interpretieren. Honig, Lange und Leu (1999, S. 18) verweisen darauf, dass sich in den letzten Jahrzehnten nicht nur die Sozialisationsbedingungen verändert haben, sondern auch die Kategorie der Kindheit und entsprechend die Rolle des Kindes selbst:

„Neu ist der Wandel des Status ‚Kind‘, der gesellschaftlichen Positionierung von Kindern; er läßt die vertraute Kategorie ‚Kind‘ als problematisch erscheinen. Entscheidend ist, daß ein Kindheitsmodell seine Selbstverständlichkeit verliert, das sich – obgleich alles andere als traditionslos – erst im ‚Jahrhundert des Kindes‘ sozial generalisiert und die Lebenswirklichkeit von Kindern im 20. Jahrhundert nachhaltig geprägt hat.“

So wird gerade im Zusammenhang mit den neuen Medientechnologien auf die Veränderung der Generationenbeziehungen und -verhältnisse verwiesen (vgl. Hengst 2005). Smith und Curtin (1998, S. 223) gehen davon aus, dass das technokulturelle Verständnis und die Praktiken, die sie in den 1990er Jahren bei den von ihnen beobachteten und befragten Kindern vorgefunden haben, in unmittelbarer Zukunft feste Bestandteile des soziokulturellen Raumes sein werden, den wir Erwachsenenheit nennen. Auch dieser Hintergrund verweist auf die Notwendigkeit, sich als erwachsene Kindheitsforscherinnen und -forscher kindliche Weltansichten und Handlungsperspektiven zu erschließen. Das Internet steht in

dieser Arbeit exemplarisch für die neuen Medientechnologien. Die Kinder von heute gehören zu den ersten Generationen, die selbstverständlich mit diesem Medium aufwachsen.

Eine Möglichkeit, sich der kindlichen Perspektive in Bezug auf das Internet forschungspraktisch zu nähern, eröffnet die Beschreibung und Analyse des kindlichen Selbstausdrucks, d.h. der Formen und Inhalte kindspezifischer ästhetischer Produkte (vgl. Holodinsky 1993).

3 Der Zugang zur kindlichen Perspektive über Zeichnungen und anschließende erzählgenerierende Interviews

Kinderzeichnungen finden in der qualitativen Kindheitsforschung – von einigen Ausnahmen abgesehen⁵ – aktuell nur wenig Beachtung (vgl. auch Grunert 2002). So verwundert es nicht, dass Mey (o. J., o. S.) konstatiert:

„Kinderzeichnungen [...] bieten eine Fülle an Möglichkeiten, sich an Kinderwelten anzunähern. Jedoch [...] gilt in diesem Verfahrensfeld trotz der langen Geschichte, dass eine weitergehende systematische Nutzung und Akzeptanz [...] noch aussteht.“

Qualitative Interviews mit Kindern haben sich hingegen zu einer wichtigen Methode der Kindheitsforschung entwickelt und in vielfältige Formen ausdifferenziert (vgl. Fuhs 2000; Grunert 2002; Heinzel 1997). Als Begründung für die Wahl dieser Methode wird u.a. geltend gemacht, dass es vor dem Hintergrund der Anerkennung von Kindheit als eigenständiger Lebensphase und als kulturelles Muster eben nicht genügt, Erwachsene über Kinder zu befragen. Vielmehr ist davon auszugehen, dass Kinder über Angelegenheiten, die sie betreffen, selbst am besten Auskunft geben können (vgl. Fuhs 2000; Grunert 2002; vgl. auch Zinnecker/Silbereisen 1996). In der vorliegenden Studie wurde die Frage nach einer adäquaten Erhebungsmethode zugunsten der Verknüpfung von Zeichnung und Interview entschieden,⁶ um eine größtmögliche Nähe zu den Ausdrucksformen der Altersgruppe der Sechs- bis Zwölfjährigen zu gewährleisten und zugleich für die Forschende „eine größtmögliche Nähe zu den kognitiven Repräsentationen“ herzustellen (Neuß 1999, S. 62).

In Anlehnung an Neuß (1999, 2000) liegt dieser Arbeit ein Verständnis von Kinderzeichnungen als symbolische Verdichtungen zugrunde. Im Gegensatz zu Analyse- und Interpretationsverfahren innerhalb der Kinderzeichnungsfor-schung, die eine vorgefertigte Palette von Symboldeutungen an Kinderzeichnungen anlegen, verweist Neuß (2000, S. 136) darauf, dass Kinder erst in ein konventionalisiertes System von Symboldeutungen hineinwachsen. In diesem Aneignungsprozess „gehen Kinder auch mit nicht-konventionalisierten Zeichen um, die sie mit ihrem subjektiven Sinnverständnis und persönlichen Motiven belegen. Sie verbinden also mit aufgezeichneten Bildelementen Bedeutungen, die sich nicht zwangsläufig aus dem ‚allgemeinen Verständnis‘ ableiten lassen.“ (ebd.) Vor diesem Hintergrund – aber auch, um dem Kind die Selbstdeutung seiner Zeichnung zu ermöglichen – ist eine gemeinsame kommunikative Auslegung erforderlich. Die Erläuterung des Kindes verdeutlicht in der Regel das subjektive Sinnver-

ständnis. Dieses Sinnverständnis setzt sich aus zwei Elementen zusammen: den definitorischen Benennungen der (sichtbaren) Zeichnungselemente und ihrer Beziehung zueinander sowie den imaginierten (nicht-sichtbaren) Verständniszusammenhängen (vgl. ebd.). Damit geht es in der vorliegenden Untersuchung

„nicht um die Kinderzeichnung als ein mehr oder weniger typisches Produkt einer entsprechenden Entwicklungsphase, nicht um Kategorisierung von Formen und Farben der Kinderzeichnungen, sondern um einen Ansatz einer qualitativen Kinderzeichnungsforschung, der Kinderzeichnungen als Deutungsprodukt von subjektiv wahrgenommener (Medien-)Wirklichkeit versteht“ (Neuß 1999, S. 50).

Die Kombination von Kinderzeichnung und bildbezogener Kommunikation in Form von Interviews erscheint hinsichtlich des Sinns und der Bedeutung des Internets für Kinder auch deshalb geeignet, weil „die Wahrnehmung von Bildern andere kognitive Prozesse erfordert als die Wahrnehmung von gesprochenen oder geschriebenen Texten“ (ebd., S. 67). Das heißt, es ist ein Erhebungsinstrument notwendig, „daß auf der Grundlage einer ähnlich funktionierenden Semiotik die präsentativen Repräsentations- und Rezeptionsweisen operationalisiert“ (ebd.). Im qualitativen Forschungsprozess kann die Zeichnung nach Neuß (2000, S. 134f) die in der Folge aufgelisteten Funktionen erfüllen, wobei er sich auch auf Bachmair (1984), Hirzinger (1991), Schütze (1978)⁷ sowie Theunert (1993) bezieht:

- Adressatenorientierung: Zeichnen ist für Kinder eine wichtige Form der Weltaneignung. Die Zeichnung kann dabei Mittler zu einer „abstrakteren, diskursiven Symbolisierungsform“ (Neuß 2000, S. 134) sein.
- Reflexion: Während der Phase des Zeichnens findet eine sprachfreie intrapersonale Kommunikation über etwas Erlebtes statt. Der Zugang zur Medien Erinnerung erfolgt damit zunächst ohne Erzählruck und ohne die Zugzwänge des Erzählens.
- Akzentuierung und Strukturierung: Das zeichnende Kind muss entsprechend der Aufgabenstellung unterschiedliche Auswahlentscheidungen treffen. Das Erlebte erfährt dabei eine symbolische Verdichtung und Akzentuierung innerhalb der Zeichnung.
- Objektivierung: Durch den Zeichenprozess werden Sichtweisen auf bestimmte Figuren und andere Elemente sichtbar. Subjektive Darstellung und Artikulation werden für das Kind und die Forscherin/den Forscher zur „symbolischen Objektivierung“ (Bachmair 1984, S. 34). Sie machen den artikulierten Bewusstseinsinhalt kommunizierbar, analysierbar und interpretierbar.
- Erzählstimulus: Neben ihrer Eigenständigkeit kommt der Zeichnung auch eine Funktion als Erzählstimulus zu.

Das im Anschluss an die Visualisierungsphase stattfindende bildbezogene, erzählgenerierende Einzelinterview⁸ ist an das narrative Interviewverfahren von Schütze (1977) angelehnt. Das narrative Interview gehört mittlerweile zum festen Methodenrepertoire der qualitativen Sozialforschung (vgl. Bernart/Krapp 1998; Neuß 1999). In der Kindheitsforschung ist seine Verwendung eher umstritten, da es besonders hohe Anforderungen an Kinder stellt (vgl. Grunert 2002, S. 237; Heinzel 1997, S. 403). Angesichts der Potenziale, die Neuß (1999, 2000) durch den Einsatz dieses Interviewverfahrens und dessen Verknüpfung mit medienbezogenen Zeichnungen aufzeigen konnte, wurde es dennoch für das hier

dargestellte Projekt ausgewählt. Für die Wahl des narrativen Interviews spricht, dass

„eine Untersuchung, die subjektive Wirklichkeit, Erfahrungs- und Wahrnehmungsstrukturen analysieren will, [...] kommunikative Akte initiieren [muss], die der Alltagskommunikation ähneln[...], um individuelle Erzählungen zu generieren. So kann der Forscher[...] in der Erhebungssituation, in individueller Weise auf den Befragten eingehen, indem er z.B. bei Missverständnissen nachfragt.“ (Neuß 1999, S. 97)

Das narrative Interview eignet sich „in besonderer Weise zur Rekonstruktion subjektiv erlebter Ereigniszustände“ (Schütze 1977, S. 5).

Schütze (ebd., S. 52) sieht die narrative Darstellungsweise als diejenige an, „die am engsten an die zu berichtende Handlungswirklichkeit und entsprechende Orientierungsbestände des Informanten anschließt“. Im Rahmen einer gemeinsam mit dem potentiellen Erzähler herzustellenden Interviewsituation, wird dieser

„darum gebeten und darin unterstützt, seine eigenen Erlebnisse als Geschichte [Hervorhebung nicht übernommen, K. D.] zu erzählen. Dabei geht es in der Regel um Erlebnisse mit sozialwissenschaftlich interessierenden lebensgeschichtlichen, alltäglichen, situativen und/oder kollektiv-historischen Ereignisabläufen, in die er selbst verwickelt war.“ (Glinka 1998, S. 9)

Diese Ereignisabläufe soll die erzählende Person in einer Stehgreiferzählung wiedergeben. Durch die Dynamik des Erzählvorganges soll die in die Gegenwart transportierte Erfahrungsaufschichtung wieder verflüssigt werden (vgl. ebd.). Schütze (1977, S. 1-4) erachtet eine strikte Zweiteilung des Interviews als sinnvoll. Zunächst ist die Phase der Haupterzählung durch eine zentrale Anfangsthemenstellung hervorzulocken. Sie wird durch die sog. Zugzwänge des Erzählens in Gang gehalten – den Zugzwang zur Detaillierung, den Zugzwang zur Gestaltschließung sowie den Zugzwang der Relevanzfestlegung und Kondensierung. Es ist davon auszugehen, dass durch die Verstrickung der/des Befragten in diese Zugzwänge mehr Informationen gewonnen werden können als in herkömmlichen Verfahren:

„Der Zugzwang zur Detaillierung dient der Erhöhung der Plausibilität: Indem sich der Befragte auf das Thema einläßt, wird er im weiteren Verlauf des Gesprächs gedrängt, seine Position näher zu erläutern. Ergänzend hierzu wirkt der Zugzwang der Gestaltschließung von Teilelementen oder der Gesamtheit. Hat sich der Befragte auf ein Thema eingelassen und einen Aspekt angeschnitten, muß er diesen auch genauer oder zumindest den Gesamtzusammenhang darlegen.“ (Neuß 1999, S. 98)

In Bezug auf die Verbalisierung von Kinderzeichnungen kann dies bedeuten,

„daß das Kind einzelne Dinge erklärt, die zunächst scheinbar nebeneinander stehen, also ohne erkennbaren sinnvollen Zusammenhang. Insbesondere kann hier nicht nur die Schließung der Gestalt durch die Verbindung der Bild- und Sinnelemente erreicht werden, sondern die in Kinderbildern öfter auftauchende Gestaltoffenheit erkannt werden. Dies meint also Bildelemente, die das Kind gezeichnet hat, weil es sie immer zeichnet, weil es sich ‚vermalt‘ hat oder sie vom Nachbarkind abgesehen wurden.“ (ebd.)

Der Zugzwang der Relevanzfestlegung und Kondensierung bezieht sich auf das Auslassen und Akzentsetzen der/des Befragten (vgl. ebd.). Im Anschluss an die Haupterzählung folgen narrative Nachfragen,

„welche das zusätzliche Erzählpotential ausschöpfen, das in der Anfangserzählung – in Andeutungen weiterer Erzählmöglichkeiten und wahrnehmbarer Lücken – aufgeschieden, aber nicht ausgeführt worden ist. Und erst danach, gegen Schluß des Kommunikationsablaufs, erlaubt und erheischt das Erhebungsverfahren des narrativen Interviews Nachfragen, welche informationsseitige Beschreibungen zu den sozialen Rahmen des Geschehensablaufs und theoretisch-argumentative Stellungnahmen des Berichterstatters zu diesem und zur eigenen Verwicklung in es erzeugen.“ (Schütze 1987, S. 49)

Bei der forschungspraktischen Umsetzung des aufgezeigten Ansatzes wurde u.a. darauf geachtet, dass die kindlichen Fähigkeiten und Grenzen bei der Erinnerung von Ereignissen stärker berücksichtigt werden müssen. Fuhs (2000, S. 91) expliziert, dass die Fähigkeit des Erinnerns bei Kindern von vielfältigen Faktoren wie verwirrenden Fragen oder starken Emotionen (z.B. Angst) abhängt. Auch vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Sprachebenen, auf denen sich Kinder und Erwachsene befinden (vgl. Szagun 1983), kommt der Formulierung der Fragen demnach eine besondere Bedeutung zu. Entsprechende Empfehlungen wie Signalisieren von Akzeptanz, eine an der Sprachentwicklung der Kinder orientierte Fragestruktur und Wortwahl, Paraphrasieren als Fragetechnik, Vermeiden von Suggestivfragen und normativen Bewertungen (vgl. Neuß 1999, S. 101f) wurden versucht zu berücksichtigen. Zudem fand die Untersuchung in den für die Kinder vertrauten Räumlichkeiten der Computerschule⁹ und zunächst in einer für sie üblichen Sozialform (befreundete Kinder konnten während des Zeichnens nebeneinander sitzen) statt. Die Kinder bekamen die Frage gestellt „Was machst du im Internet?“ und dann den Zeichenimpuls „Versuche mir mit einem Bild darzustellen, was du da tust!“. Das sich an die Visualisierungsphase anschließende narrative Einzelinterview wurde mit der Frage eingeleitet: „Kannst du mir mal erzählen, was du hier gezeichnet hast?“ und orientierte sich im weiteren Verlauf an den von Neuß (ebd., S. 103) entwickelten Frageperspektiven wie z.B. definitorische Benennungen („Was ist das hier?“), Details aus dem Bild („Bist du auch auf dem Bild zu sehen?“), Anordnung der Bildelemente („Was ist für dich in dem Bild das Wichtigste?“), Thematik des Bildes und Betitelung („Wenn das Bild einen Namen bekommen sollte, wie würde es dann heißen?“) sowie Farben („Warum hast du für [...] die Farbe [...] verwendet?“). Diese Frageperspektiven haben nicht die Funktion eines standardisierten Leitfadens, sondern stellen vielmehr eine Orientierungshilfe dar.¹⁰

Die Datenauswertung erfolgte in zwei Schritten. Zeichnungen und bildbezogene Kommunikation wurden zunächst fallintern analysiert, paraphrasiert und interpretiert.¹¹ Dabei wurde auf die fünf Analyseebenen von Kinderzeichnungen nach Neuß (1999, S. 87-95) Bezug genommen: Repräsentationsebene, Imaginationsebene, Handlungs- und Kommunikationsebene, Zeitebene sowie die sich aus diesen vier Ebenen ergebende symbolische Botschaft als fünfte Ebene. Die Interpretation des Einzelfalles wurde so angelegt, dass die Zeichnung und das bildbezogene Interview als sich bedingende Informationsgrundlagen wechselseitig gedeutet und als sich gegenseitig stützende Informationen herausgestellt wurden. Dies geschah vor dem Hintergrund, dass für das Fremdverstehen der Kinderzeichnung die Selbstdeutung des Kindes zentral ist (vgl. ebd., S. 106f). Wenngleich in der qualitativen Sozialforschung der Einzelfall analytischer Bezugspunkt ist, so richtet sich das Interesse u.a. auf die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse (vgl. z.B. Mayring 2002, S. 19-24). Daher wurden die Einzelfälle in

einem zweiten Schritt hinsichtlich des zu untersuchenden Gegenstandes – Sinn- und Bedeutung des Internets für Kinder – verglichen und kontrastiert.

4 Sinn- und Bedeutungsbereiche des Internets für Kinder anhand von vier Fallbeispielen

Fallvergleich und Fallkontrastierung haben die Sinn- und Bedeutungsbereiche – *Kinderkulturen und Medienverbund, Kommunikation und Freunde, ästhetische Erfahrungen und Vertiefung eigener Interessen* – nahe gelegt. Sie werden im Folgenden entlang von vier ausgewählten Fallbeispielen¹² dargestellt.

4.1 Kinderkulturen und Medienverbund – Michael auf der „Furby-Seite“

Abb. 1 „Furby-Seite“

Deutende Bildbeschreibung: Der siebenjährige Michael¹³ hat in der Mitte seines Bildes eine Figur in Frontalansicht platziert, die „sagt duwey“ – dargestellt durch

eine Sprechblase. Die Figur weist die typischen Elemente des interaktiven Plüschtiers Furby auf und wird von Michael als „jemand“ bezeichnet. Rechts neben der Figur ist ein Rechteck mit der Inschrift „kom zu Furbytaun“ abgebildet. Unterhalb der beschriebenen Figur befindet sich eine weitere Figur, die nicht benannt wird. Die Darstellung lässt aber vermuten, dass es sich hier um eine weitere Furby-Figur handelt. Im Gegensatz zu den übrigen Bildelementen, die ausschließlich mit rotem Filzstift gezeichnet sind, hat Michael für diese Figur Grün als zweite Farbe gewählt. Links oberhalb der Figur ist ein zweigeteiltes, horizontales Rechteck dargestellt, das Michael als „das Lexikon“ bezeichnet. Die vier beschriebenen Bildelemente sind von einem großen Rechteck eingerahmt. Der obere Bildteil lässt Menüleiste und Internetadresszeile erkennen. Insgesamt wird hier eine sehr detaillierte Wahrnehmung von Einzelheiten des Browsers und typischer Internettools (Schaltfläche zu Pull-Down-Menü, Link) ersichtlich.

Interviewausschnitt:¹⁴

- 104 I.:¹⁵ „Vielleicht kannst du mir mal erzählen, was du da gezeichnet hast, hm?“
 105 K.: Die Seite heißt w w w Punkt Furby Punkt d e.
 106 I.: Hmhm. (*Zustimmung*)
 107 K.: Und das ist so 'ne Kinderseite. Die lieb ich am meisten.
 108 I.: Hmhm. (*Zustimmung*)
 109 K.: Da ist das Lexikon. Des, da gehört jemanden. Der sagt ‚duwey‘. Und, und da,
 110 wenn man da drauf klickt, kann man zum Furby-Town gehen.
 111 I.: Ja //, hmhm (*Zustimmung*), hmm. Und was ist das hier?
 112 K.: Ach das sind die Sachen, die immer da sind. Das sind die Fenster, die man
 113 öffnen und schließen kann.
 114 I.: Hmhm (*Zustimmung*). // Was ist den für dich in dem Bild das Wichtigste
 115 hier?
 116 K.: Hmm, das Furby-Town, weil da kann man rumklicken, da kann man auch
 117 ins Museum gehen, um sich Bilder anzuschauen. In Furby-Town kann man
 118 ins Museum gehen, um sich Bilder anzuschauen. Und im Furby-Musikhaus,
 119 da drückt man auf ein Fenster, drückt man auf das Radio drauf, dann kommt
 120 da, kommt dann so ein Warnungslied. Dann drückt man auf okay. Dann hat
 121 man ein Player, da drückt man auf Datei, dann drückt, dann sucht man bis
 122 da so'n Schild kommt, was nebe solchen Zahlen steht. Auf Datei sucht man
 123 des dann. Danach ham wir's.
 124 I.: Hmhm. (*Zustimmung*)
 125 K.: Danach spielt der Player Musik.
 126 I.: Hmhm. (*Zustimmung*)
 127 K.: **Aber** (xxx) auf dem Player kann auch en Fehler sein, damit er nichts spielt,
 128 das kann auch sein.“
 129 I.: Wenn du dem Bild jetzt eine Überschrift oder einen Titel geben würdest, wie
 130 würdest du das Bild denn nennen?
 131 K.: Hmm, // irgendwas mit de Furby-Seite.
 132 I.: Hmhm (*Zustimmung*), vielleicht kannst du mir noch sagen, warum du ausge-
 133 rechnet ähm Rot genommen hast, zum Malen?
 134 K.: Das wollt ich so.
 135 I.: Mh.
 136 K.: (xxx) Die Furbies gehen ins Town ...
 137 I.: Hmhm. (*Zustimmung*)
 138 K.: ... würd ich die Seite nennen.“

Paraphrase und Interpretation: Auf die Frage, was Michael gezeichnet hat, antwortet er mit einer genauen Benennung der Internetseite: „Die Seite heißt w w w Punkt Furby Punkt d e.“ (Interakt 105). Er fügt dann hinzu, dass das „so 'ne Kinderseite“ und zugleich seine Lieblingsseite sei: „Die lieb ich am meisten.“ (Interakt 107). Die Wortwahl „lieb ich“ kann als ein Hinweis auf den starken Bezug zu dieser Seite interpretiert werden. In den Interakten 109 bis 110 verweist Michael auf das Lexikon sowie auf die Figur mit der Sprechblase: „Des da gehört jemanden. Der sagt ‚duwey‘ (Repräsentationsebene, Handlungs- und Kommunikationsebene). Zudem erläutert er die Funktion des Rechtecks rechts neben der genannten Figur als Link: „Und, und da, wenn man da drauf klickt, kann man zum Furby-Town gehen.“ (Imaginationsebene). Auf die Frage, was die Bildelemente im oberen Bilddrittel darstellen, folgt zunächst die Antwort: „Ach, dass sind die Sachen, die immer da sind.“ (Interakt 112). Damit bringt er zum Ausdruck, dass „die Sachen“ für ihn keine besondere Bedeutung haben. Offensichtlich hat Michael schon einschlägige Interneterfahrungen und kennt daher die immer wieder erscheinenden Schaltflächen des Browsers. Dies lässt auch die detaillierte Darstellung dieser Bildelemente vermuten. Es folgt eine nähere Erläuterung zur Funktion der Schaltflächen: „Das sind die Fenster, die man öffnen und schließen kann.“ (Interakte 112 bis 113) (Repräsentationsebene). In den Interakten 116 bis 128 geht Michael sehr ausführlich auf die Frage ein, was ihm das Wichtigste auf dem Bild sei und begibt sich dabei auch auf die Imaginationsebene. Er nennt hier zunächst Furby-Town als das für ihn Wesentliche auf dem Bild und begründet seine Wahl „... weil da kann man rumklicken, da kann man auch ins Museum gehen, um sich Bilder anzuschauen“ (Interakte 116 und 117). Michael drückt sich hier eher unpräzise aus, was möglicherweise ein Hinweis darauf ist, dass er nicht versteht, was bei dem Anklicken der interaktiven Elemente tatsächlich im Internet/im PC abläuft. Interakt 118 setzt die Ausführungen zu Furby-Town fort, indem Michael nun das Furby-Musikhaus vorstellt. Hier kann ein sog. Player aktiviert werden. In den Interakten 127 und 128 betont Michael, dass auf dem Player auch ein Fehler sein kann, der verhindert, dass Musik gespielt wird. Offensichtlich hat Michael in dieser Hinsicht schon einschlägige Erfahrungen gemacht und verdeutlicht damit die Unzuverlässigkeit des Internets bzw. des PCs. Für ihn scheint dieses Phänomen normal zu sein. Mit der Frage nach einer möglichen Überschrift für das Bild (Interakte 129 und 130) wird der Blick wieder auf die Repräsentationsebene gerichtet. Michael hat hier zunächst keine eindeutige Vorstellung: „irgendwas mit de Furby-Seite“. Er greift aber die Frage in den Interakten 136 und 138 wieder auf und hat nun auch eine klare Antwort: „Die Furbies gehen ins Town ... würd ich die Seite nennen.“

Insgesamt scheint es als wäre der Computer – und darin integriert das Internet – mit einem Schrank vergleichbar, wobei Michael selbst die einzelnen „Schubladen“ aufziehen kann. Furby ist dabei als Teil seiner Kinderkulturwelt einzuordnen.

4.2 Kommunikation und Freunde – Lisa-Marie auf einer „Chat-Seite“

Abb.2 „Chat-Seite“

Deutende Bildbeschreibung: Die zwölfjährige Lisa-Marie hat eine Seite gemalt hat, „wo man halt chattet“. Am oberen Bildrand ist ein langgezogenes, horizontales, zweigeteiltes Rechteck als Umrisszeichnung mit schwarzer Farbe dargestellt. Der kürzere Teil ist leicht mit grauer Farbe schraffiert und enthält in schwarz geschrieben das Wort „Adresse“. Der längere Teil beinhaltet die Inschrift: „www.allegro.de“. Es lässt sich deutlich erkennen, dass es sich um die Internet-adresszeile handelt. Unterhalb der Adresszeile ist offensichtlich ein Teil einer Chat-Kommunikation dargestellt. Links stehen „Nicknamen“ – versehen mit einem Doppelpunkt und jeweils in einer anderen Farbe geschrieben: violett, rot, blau, türkis, neon-orange, violett und nochmals violett. Die Kommunikation hat folgenden Inhalt:

„Junimond: Hi moni122, wie geht's dir?
Moni22: Danke, gut und dir?
noangel: Wer will chatten?
funnygirl: Wer will mit einem super netten girl chatten?
sunnygirl: Danke Kiwi ich hab' dich auch sehr lieb
Kiwi: Du bist so super süß sunnygirl.
Butterfly: Ach ihr seid solche Schleimer.“

Unterhalb dieser Kommunikationssequenz befindet sich wiederum ein langgezogenes, horizontales Rechteck. Es ist als schwarze Umrisszeichnung dargestellt und wie das obere Rechteck zweigeteilt. Während der längere linke Teil leer ist, beinhaltet der kürzere rechte Teil die Inschrift „privat“.

Interviewausschnitt:

- 417 I.: „Kannst du mir mal erzählen, was du auf deinem Bild gemalt hast?
 418 K.: Ja, ich hab jetzt ähm, also ich chatt halt sehr gerne (*störendes Geräusch*)
 419 (huch), ich chatt halt sehr gerne, und da hab ich halt so, so die Seite, wo man
 420 halt chattet, gemalt.
 421 I.: Hmhm. (*Zustimmung*)
 422 K.: Da sagen die halt so was.
 423 I.: Und was ist das hier?
 424 K.: Ja, das sind so Namen, die ham ja dort immer Namen, und das sind halt die
 425 Namen. Ich hab nämlich noch nicht so oft gechattet.
 426 I.: Hmhm. (*Zustimmung*)
 427 K.: Da muss man sich nämlich so Nicknamen geben, so heißt das.
 428 I.: Hmhm. (*Zustimmung*) Und hier?
 429 K.: Ja, wenn man halt mit jemandem flüstern will, dann geht man unter ‚privat‘,
 430 wenn man zum Beispiel, wenn jetzt zum Beispiel der ähm, zum Beispiel
 431 Sunnygirl zu Kiwi flüstern will, ähm, was weiß ich, irgendwas flüstern will
 432 halt.
 433 I.: Hmhm. (*Zustimmung*)
 434 K.: Ja, dann muss man unter ‚privat‘ gehen.
 435 I.: Ah, so. Und ähm, was machst du da?
 436 K.: Ich bin da eigentlich nicht dabei.
 437 I.: Bist hier nicht dabei, aber...
 438 K.: Ja, also, mein Name ist schon dabei, aber das is nich so das, das is nich so
 439 das, was ich eigentlich sage, eigentlich im Chat.
 440 I.: Was ist denn für dich das Wichtigste da auf dem Bild?
 441 K.: Eigentlich ga(xxx), also das Wichtigste ist eigentlich, ähm, die Farben sind
 442 mir wichtig. Also ich bin ein farbenfreudiger Mensch eigentlich.
 443 I.: Hm. Und wie würdest du dein Bild nennen, wenn du dem einen Namen
 444 geben würdest?
 445 K.: Ähm //, ähm, weiß ich nicht ähm, Chat-Seite. (*lacht*)“

Paraphrase und Interpretation: Lisa-Marie chattet sehr gern. Sie bringt dies als Antwort auf die Eingangsfrage zum Ausdruck: „Ja, ich hab jetzt ähm, also ich chatt halt sehr gerne (*störendes Geräusch*) (huch), ich chatt halt sehr gerne, und da hab ich halt so die Seite, wo man halt chattet, gemalt.“ (Interakte 418 bis 420). In Interakt 422 geht sie auf die Repräsentationsebene sowie die Handlungs- und Kommunikationsebene ihres Bildes ein: „Da sagen die halt so was.“ Die Interviewende fragt alsdann nach den Namen, die Lisa-Marie am Anfang jeder Aussage zu Papier gebracht hat: „Ja, das sind so Namen, die ham dort immer Namen, und das sind halt die Namen. Ich hab nämlich noch nicht so oft gechattet ...“ (Interakt 424 bis 425). „... da muss man sich nämlich so Nicknamen geben, so heißt das.“ (Interakt 427). Es ist zu vermuten, dass Lisa-Marie hier auf ihre geringen Chat-Erfahrungen verweist, weil ihr die genaue Bezeichnung für die Namen nicht unmittelbar präsent ist. In den Interakten 429 bis 432 und in Interakt 434 erklärt Lisa-Marie auf Nachfrage, welche Bedeutung die in ihrem Bild aufgemalte Funktion „privat“ im Chat hat: „Ja, wenn man halt mit jemanden flüstern will,

dann geht man unter ‚privat‘, wenn man zum Beispiel, wenn jetzt zum Beispiel der ähm, zum Beispiel Sunnygirl zu Kiwi flüstern will, ähm, was weiß ich, irgendwas flüstern will halt.“ „Ja, dann muss man unter ‚privat‘ gehen.“ In Interakt 435 richtet die Interviewende den Blick auf die Imaginationsebene, indem sie fragt, was Lisa-Marie auf dem Bild macht. Diese ist offenbar nicht direkt in das Bild imaginiert: „Ich bin da eigentlich nicht dabei.“ (Interakt 436). Allerdings ist der Nickname von Lisa-Marie auf der Zeichnung abgebildet: „Ja, also mein Name ist schon dabei, aber das is nicht so das, das is nicht so das, was ich eigentlich sage, eigentlich im Chat.“ (Interakte 438 bis 439). Lisa-Marie hat hier folglich – zumindest was ihre Person anbelangt – nicht den realen Inhalt einer Chat-Kommunikation dargestellt. Auf die Frage, was ihr das Wichtigste auf dem Bild sei, antwortet Lisa-Marie in den Interakten 441 bis 442: „Eigentlich ga(xxx), also das Wichtigste ist eigentlich, ähm, die Farben sind mir wichtig. Also ich bin ein farbenfreudiger Mensch eigentlich.“ Offensichtlich scheint Lisa-Marie sich zunächst nicht auf „das Wichtigste“ festlegen zu wollen. Sie entscheidet sich aber dann für die Farben, die sie ja für die Nicknamen in einem relativ breiten Spektrum gewählt hat. Ihr Bild würde Lisa-Marie – wie aus Interakt 445 hervorgeht – „Chat-Seite“ nennen.

Lisa-Marie konstruiert das Internet bzw. den Computer als Verbindungsglied zur Außenwelt. Mit Hilfe des Computers kann sie ihre sozial-kommunikativen Bedürfnisse befriedigen.

4.3 Ästhetische Erfahrungen – Leonie und das Bild „Fische in Südamerika“

Abb. 3 „Fische in Südamerika“

Deutende Bildbeschreibung: Die neunjährige Leonie hat auf ihrem Bild vier „rote Fische“ gezeichnet. Die Fische sind auf der gesamten Papierfläche verteilt und als schwarze Umrisszeichnungen dargestellt. Der Kopf ist jeweils durch eine schwarze Längslinie von Körper und Schwanz abgetrennt. Die Grundfläche der Fische ist vollständig mit roter Farbe ausgefüllt. Im Kopfteil befindet sich jeweils ein Auge – gezeichnet als schwarzer Kreis in Umrissform, gefüllt mit blauer Farbe und einem schwarzen Punkt als Pupille. Unterhalb des Auges ist bei jedem Fisch eine lilafarbene, schräge bis leicht gebogene Linie als Mund erkennbar. Die Fische sind auf blau angelegtem Untergrund gemalt, der das gesamte Papier ausfüllt. Auf diesem befinden sich schwarze wellenförmige Linien, die jeweils durch die Fische unterbrochen werden. Hier ist offensichtlich das Wasser dargestellt, in dem die Fische schwimmen. Am linken oberen Bildrand steht mit schwarzer Farbe geschrieben: „Bilder runterladen“.

Interviewausschnitt:

- 326 I.: „Ja, vielleicht kannst du mir jetzt einfach mal erzählen, was du gemalt hast?
 327 K.: Ich hab gemalt, ähm, dass ich Bilder aus dem runter lad. Da ham wir einmal
 328 mit der Stefanie, das ist ne Freundin, ein schönes Bild gesehen. Und das hab
 329 ich mir dann auch rausgedruckt. Und das hab ich da halt gemalt.
 330 I.: Hmhm. (*Zustimmung*)
 331 K.: Und das ist, das is von (xxx) aus Südamerika das Bild. Und da war'n rote
 332 Fische. Ja und das fand ich dann schön.
 333 I.: Hmhm (*Zustimmung*). // Was ist denn für dich das Wichtigste auf dem Bild?
 334 K.: Also ich find die roten Fische.
 335 I.: Hmhm (*Zustimmung*). // Warum hast du denn die Farbe verwendet?
 336 K.: Mh, weil ich find eigentlich Rot passt zu dem schönen Bläulich.
 337 I.: Ah. Und wenn das Bild jetzt eine Überschrift bekommen sollte, wie würdest
 338 du es denn nennen?
 339 K.: Fische in Südamerika.“

Paraphrase und Interpretation: Nach der Eingangsfrage beschreibt Leonie, was sie gemalt hat: „Ich hab gemalt, ähm, dass ich Bilder aus dem runter lad. Da ham wir einmal mit der Stefanie, das ist ne Freundin, ein schönes Bild gesehen. Und das hab ich mir dann auch rausgedruckt. Und das hab ich da halt gemalt.“ (Interakte 327 bis 329) Hier kommt die ästhetische Dimension im Rahmen von Internet-Erfahrungen zum Tragen. Dies wird durch die nächste Aussage von Leonie unterstrichen: „Und das ist, das ist von (xxx) aus Südamerika das Bild. Und das warn rote Fische. Ja und das fand ich dann schön.“ (Interakt 332; Repräsentationsebene) Leonie schildert hier neben der Herkunft des Bildes die mit ihm verbundene sinnliche Wahrnehmung und ästhetische Empfindung. Wie aus Interakt 334 hervorgeht sind die „roten Fische“ für sie auch das Wichtigste auf dem Bild. In Interakt 336 begründet Leonie die Farbwahl (Repräsentationsebene) auf Nachfrage: „Mh, weil ich find Rot passt eigentlich zu dem schönen Bläulich.“ Leonie hat die Fische also nicht nur mit roter Farbe dargestellt, weil dies offensichtlich im Internet-Bild so war, sondern weil sie die Kombination mit dem blauen Farbton als schön empfindet. Als Überschrift für ihr Bild wählt Leonie in Interakt 339: „Fische in Südamerika“.

Damit konstruiert Leonie den Computer – speziell das Internet – als ein Medium, mit dem sie Bild- und damit ästhetische Erfahrungen machen kann.

4.4 Vertiefung eigener Interessen – Max auf einer Seite mit „Sport aus aller Welt“

Abb.4 „Sport aus aller Welt“

Deutende Bildbeschreibung: Der achtjährige Max hat auf seinem Bild eine Nachrichtenwebseite dargestellt – speziell „wenn man da unter Sport ist“. Im oberen Bilddrittel ist ein als bleistiftfarbene Umrisszeichnung gemaltes langgezogenes, horizontales Rechteck erkennbar, dass in fünf kleinere Rechtecke geteilt ist. Angefangen von der linken Seite beinhalten sie jeweils folgende mit Bleistift geschriebene Worte: „TENNIS“, „FUSSBALL“, „Handball“, „Formel 1“ und „ZURÜCK“. Die gesamte Grundfläche dieses Bildelements ist mit roter Farbe ausgeschraffiert. Auf das Wort „FUSSBALL“ ist ein kleiner Pfeil gerichtet – der Mauszeiger. Dem Betrachter wird deutlich, dass es sich hier um die Menüleiste einer Sportnachrichtenseite handeln muss. Unterhalb der Menüleiste befindet sich ein „Fußballbild“. Erkennbar ist ein Mensch – überwiegend dargestellt als bleistiftfarbene Umrisszeichnung. Zwischen dem links vom Körper abgehenden Arm und dem Kopf befindet sich ein in Richtung Gesicht zeigender Pfeil, zwischen dem rechts abgehenden Arm und dem Kopf zwei nacheinander angeordnete Pfeile, die ebenfalls Richtung Gesicht zeigen. Max hat damit eine Bewegung dargestellt: „Dass die Hände nach oben gehen.“, denn der auf dem Bild befindliche Mensch ist offensichtlich ein Fußballspieler, der „gerade ... ein Tor geschossen“ hat, „und

da freut er sich“. Das Bild wird von einem mit Bleistift gezeichneten quadratischen Umriss eingerahmt.

Interviewausschnitt:

- 507 I.: „Ja, kannst du mir mal erzählen, was du da gemalt hast?
 508 K.: Das is so bei dem, wenn man bei Internet reinkommt, und da komm ich im-
 509 mer irgendwie hin da unter so Nachrichten, da ist, da kann man erst auch
 510 suchen was man will, und dann hab ich da gemalt, da, wenn man da unter
 511 Sport ist.
 512 I.: Hmhm. (*Zustimmung*)
 513 K.: Und da muss man das dann anklicken, und dann kriegt man Nachrichten
 514 davon.
 515 I.: Hmhm. (*Zustimmung*)
 516 K.: Und wenn man da dort am Anfang ist, dann kann man auch so Wetter und
 517 so.
 518 I.: Hmhm (*Zustimmung*). Was hast du hier noch gemalt?
 519 K.: Das da?
 520 I.: Ja.
 521 K.: Das ist so'n Fußballbild.
 522 I.: Hmhm. (*Zustimmung*)
 523 K.: Und das soll Sport sein.
 524 I.: Hmhm (*Zustimmung*). Vielleicht kannst du mir hier noch mal ...
 525 K.: Da hat gerade einer ein Tor geschossen.
 526 I.: Ah, hmhm. (*Zustimmung*)
 527 K.: Und da freut er sich.
 528 I.: Und was ist das hier?
 529 K.: Dass die Hände nach oben gehen.
 530 I.: Ah. Hmhm (*Zustimmung*). // Und was tust du da hier im Moment?
 531 K.: Ähm, mit der Maus gucken, wo ich jetzt hin will. Dann überlegt ma sich, wo
 532 man hin will, und dann klickt man das an, und dann kriegt man Nachrichten
 533 davon.“
 534 I.: Hmhm (*Zustimmung*). Was ist denn das Wichtigste für dich auf dem Bild?
 435 K.: Ähm, // eigentlich jetzt, das, die Fußballnachrichten.
 536 I.: Magst du Fußball?
 537 K.: Ja.
 538 I.: Hmhm (*Zustimmung*). Spielst du auch selbst Fußball?
 539 K.: Ja – mit em Janosch zusammen in einer Mannschaft.
 540 I.: Ah, so. Hmhm (*Zustimmung*). // Wenn dein Bild hier eine Überschrift
 541 bekommen sollte, wie würdest du es denn nennen?
 542 K.: Sport aus aller Welt. Sport aus aller Welt.“

Paraphrase und Interpretation: Auf die Eingangsfrage antwortend erläutert Max, was er auf seinem Bild dargestellt hat:

„Das is so bei dem, wenn man bei Internet reinkommt, und da komm ich immer irgendwie hin da so unter Nachrichten, da ist, da ist da kann man erst auch suchen, was man will, und dann hab ich da gemalt, da, wenn man da unter Sport ist.“ (Interakt 508 bis 511; Repräsentationsebene)

Hier wird deutlich, dass Max die Vorgänge, die ablaufen, bis er zur Nachrichtenseite kommt, nicht unmittelbar nachvollziehen kann. In Interakt 513 fährt er

fort: „Und da muss man das dann anklicken, und dann kriegt man Nachrichten davon.“ (Interakte 513 bis 514; Imaginationsebene). „Und wenn man da dort am Anfang ist, dann kann man auch so Wetter und so.“ (Interakte 516 bis 517). In Interakt 518 richtet die Interviewende den Blick weiter auf die Repräsentationsebene und fragt nach, was er in dem quadratischen Rahmen dargestellt hat. Nach dem sich Max noch mal vergewissert hat, ob die Interviewende auch dieses Bildelement meint, antwortet er: „Das ist so'n Fußballbild.“ (Interakt 521). In Interakt 523 fährt er fort: „Und das soll Sport sein.“ und erläutert die dargestellte Handlung: „Da hat gerade einer ein Tor geschossen.“ (Interakt 525) „Und da freut er sich.“ (Interakt 527). Auf die Frage, was die Pfeile auf dem Bild bedeuten antwortet Max: „Dass die Hände nach oben gehen.“ (Interakt 529). Hier hat Max eine Handlungssequenz symbolisch umgesetzt (Handlungs- und Kommunikationsebene/Zeitebene). In Interakt 530 fragt die Interviewende schließlich, was Max da gerade tue und richtet den Blick damit auf die Imaginationsebene bzw. die Handlungs- und Kommunikationsebene. Max antwortet: „Ähm mit der Maus gucken, wo ich jetzt hin will. Dann überlegt ma sich, wo man hin will, und dann klickt man das an, und dann kriegt man Nachrichten davon.“ (Interakte 531 bis 533). Max beschreibt damit nochmals, wie man zu den Nachrichten im Internet gelangt. Das Wichtigste auf dem Bild sind für ihn die Fußballnachrichten, wie aus Interakt 535 hervorgeht. Im Anschluss beantwortet er auch die Frage, ob er Fußball mag mit „Ja.“ (Interakt 537) und aus Interakt 539 ist zu entnehmen, dass er selbst Fußball spielt „... mit em Janosch zusammen in einer Mannschaft“. Hier ist also ein unmittelbarer Bezug zu einem unabhängig von Computeraktivitäten betriebenen Hobby gegeben: Max interessiert sich für Fußball, spielt mit seinem Freund in einer Mannschaft und klickt im Internet die Fußballnachrichten an. Als Überschrift für sein Bild wählt Max: „Sport aus aller Welt.“ (Interakt 542).

Max konstruiert den Computer und speziell das Internet, als Verbindung zur Außenwelt. Er kann sich hier die aktuellen Sportnachrichten ansehen. In Verknüpfung mit seinem Hobby sind für ihn vor allem die Fußballnachrichten interessant.

5 Diskussion

Die vier Einzelfälle stehen exemplarisch für mögliche Facetten der Sinn- und Bedeutungskonstitution von Kindern in Bezug auf das Internet.

Das Beispiel „Michael“ verdeutlicht, dass sich Kinderkultur heute auch als Kindermedienkultur charakterisieren lässt. Im Vordergrund stehen dabei nicht mehr einzelne Medien wie etwa das Fernsehen, sondern [kommerzorientierte] Medienverbundsysteme. Gemeint ist damit die Vernetzung von Massenmedien und Kulturwaren (vgl. Neumann-Braun/Erichsen 1998, S. 196). So handelt es sich bei der von Michael sehr gern angeklickten „Furby-Seite“ um eine kommerzielle Promotionseite der Firma Hasbro zum Pelz-Computertier „Furby“ (vgl. Deutsches Jugendinstitut o. J.). Dieses interaktive Plüschtier gehört „zu einer ganzen Armada von Spielzeugen, die zwischen konventionellem Spielzeug und elektronischer Hard- und Software stehen. Sie sind mit Elektronikchips versehen, die ganz unterschiedliche Sachen bei ihnen auslösen.“ (Richard/Zaremba 2001, S. 211). Es ist davon auszugehen, dass das oberste Ziel solcher Mediennetze

die *Beeinflussung des Konsumverhaltens* der entsprechenden Zielgruppe ist, was durch die Allgegenwärtigkeit auf dem Medien- und Konsummarkt und den damit verbundenen Synergieeffekten erreicht werden soll. D.h., Kinder erwerben mit einem Produkt gleichzeitig Hinweise auf weitere, mit diesem eng zusammenhängende Produkte (vgl. Neumann-Braun/Ericksen 1998, S. 204). Hier stellt sich die Frage, ob Kinder als passive Konsumenten zu betrachten sind, oder – wie Neumann-Braun (2001, S. 91) es weitergehend in einer These formuliert – *Markt und Medien zu neuen Sozialisationsinstanzen* geworden sind. Vor dem Hintergrund, dass Kinder als eigenständige Akteure und Koproduzenten ihrer Entwicklung gesehen werden,¹⁶ sei zunächst auf Thiemann (1999, S. 465) verwiesen, der feststellt:

„Die in der Pädagogenschaft verbreitete These vom Zerfall kinderkultureller Praxen, die von der Erwachsenengesellschaft relativ unabhängig sind, und deren Ersetzung durch die Praxis des Konsums industrieller Massenkultur ist zu revidieren. Der Konsum industriell erzeugter Massenwaren wird selbst zum produktiven Akt, durch den Erzeugnisse hervorgerufen werden. Diese über den Konsum entstehende neue Form der Kinderkultur wird zwar durch die Inszenierungen der industriellen Massenkultur angestoßen, doch löst sie sich von ihnen episodisch ab.“

In diesem Kontext sind Kinder auch im Medienbereich als eigenverantwortliche *Konstrukteure ihrer Wirklichkeit* zu sehen. Immer wieder werden im Rahmen der Internetaktivität von *Kindern interaktive und spielerische Momente* hervorgehoben. Michael beschreibt hier ausführlich die Optionen, die Furby-Town eröffnet. In Verknüpfung damit sollte der *Spaßfaktor* nicht unerwähnt bleiben. Er wird auch in der einschlägigen Literatur als Hauptmotiv für die Internetnutzung genannt (vgl. z.B. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 1997; Orthmann 2000). Vor dem Hintergrund des Gesagten lässt sich festhalten, dass das Internet im Medienverbundsystem einen Bereich der Selbstsozialisation darstellt und Prozesse früher Verselbständigung somit forciert.

Mit dem Fallbeispiel „Lisa-Marie“ wird auf die besondere Bedeutung verwiesen, die dem Chatten bei (älteren) Mädchen zukommt. Hier finden sich Parallelen zu Orthmann (2000, S. 30), die in ihrer Studie mit zehn- bis dreizehnjährigen Kindern heraus fand, dass die meisten Mädchen gern chatten. Im Hinblick auf die Faszinationskraft dieser Kommunikationsform lässt sich zunächst festhalten, dass Mädchen sich gern *unterhalten und neue Leute kennen lernen*. Im Vergleich zu herkömmlichen Kommunikationsformen bietet der Chat hier einen gewissen Komfort: Der Erstkontakt ist einfach und unkompliziert. Auch Husmann (1998, S. 53) betont in ihrer Analyse den Komfort bei der Kontaktaufnahme im Rahmen der Chat-Kommunikation. Der körperliche Aufwand wird minimiert, weil die Kommunikation über Tastatur und Monitor stattfindet. Das Kennenlernen erfolgt auf spielerische Weise und ist bezüglich der visuellen Reize frei von Vorurteilen. Es müssen keine spezifischen Normen erfüllt werden, wie dies vor allem im späten Kindes- und im Jugendalter typisch ist, wenn man zu einer Gruppe dazugehören möchte (vgl. Oerter/Dreher 1995, S. 369-385). Eine weitere unterstützende Komponente bei der Kontaktaufnahme ist in der Möglichkeit zu sehen, dies von zu Hause aus, d.h. in gewohnter Umgebung zu tun. Damit kann zur Festigung der Selbstsicherheit und zum weiteren Abbau von Hemmschwellen beigetragen werden. Hinzu kommt, dass mit vielen Menschen gleichzeitig Kontakt aufgenommen werden kann (vgl. Husmann 1998, S. 52). Ein nächster Aspekt, der die Faszination des Chattens mitzubestimmen scheint, ist in den *Mög-*

lichkeiten der Selbstdarstellung zu suchen. So hebt Lisa-Marie in dem bildbezogenen Interview hervor, dass sich die Chatterinnen und Chatter sog. Nicknamen geben. Husmann (ebd., S. 29) sieht hierin eine erste Möglichkeit, sich selbst darzustellen, da die Wahl dieses Namens der eigenen Phantasie obliegt. Damit ist die Bedeutung des Namens im Netz sehr viel größer als im „realen Leben“, denn der selbstgewählte Name hat für die betreffende Person eine bestimmte Bedeutung. Er ist zugleich der erste Anziehungspunkt für ein Gespräch, kann bei anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern mit gewissen Erwartungen, Bildern, Gefühlen, Wünschen, Vorstellungen einhergehen und ist mit dem äußeren Erscheinungsbild im realen Leben vergleichbar. Eine weitere Möglichkeit der Selbstdarstellung liegt in der methodischen Anwendung der Sprache. So verweist die genannte Autorin darauf, dass sich die Aufmerksamkeit, die den Usern geschenkt wird, auf das was und wie sie es schreiben, konzentriert. Sie spricht in diesem Zusammenhang auch von einer Subkultur. Ihrer Ansicht nach verleiht die Kenntnis der Regeln, Normen und Sprachformen der Chat-Kommunikation zum einen ein gruppenförderndes Gefühl, wirkt aber zugleich auf Anfänger hemmend. Der Reiz, zu dieser Gruppe zu gehören, verleite Anfänger dazu, diese Hemmschwellen zu überwinden und sich anzupassen (vgl. ebd., S 57). Gerade bei älteren Kindern und Jugendlichen sind *Zugehörigkeit* (sowohl in Bezug auf einen Gruppenverband als auch in Bezug auf Zweierbeziehungen in Form von Freundschaften wie oben aufgezeigt) und soziale Akzeptanz Entwicklungsthemen, die im Rahmen der Identitätsfindung eine bedeutende Rolle spielen (vgl. Oerter 1995, S. 298; Oerter/Dreher 1995, S. 376-378). Die diskutierten Faktoren der Faszinationskraft des Chattens werden noch begünstigt durch die von Lisa-Marie angesprochene Option des Flüsterns, die die zusätzliche private (von anderen nicht einzusehende) *Kommunikation mit einzelnen Chat-Teilnehmerinnen und Chat-Teilnehmern* ermöglicht.

Ästhetische Erfahrungen und Internet – lässt sich dies vereinbaren? Können mit einem Medium, dass sich vor allem als Simulation einer real-sinnlich existierenden Welt charakterisieren lässt, überhaupt sinnlich-ästhetische Erlebnisse verknüpft sein? Diese Fragen verbinden sich mit dem Fallbeispiel „Leonie“. Wie auch Zacharias (1999, S. 167) feststellt befinden sich Kindheiten in der heutigen Zeit in der *ästhetischen Spannung zwischen real und virtuell*.

„Diese ‚Virealität‘ ist weniger eine Frage der vermittelnden Inhalte, der Werte und Qualitäten von Botschaften und Informationen, sondern vor allem eine Frage *veränderter Wahrnehmung* [Hervorhebung nicht im Original, K. D.], neuer Mischverhältnisse von medialer Form und deren interaktiver Gebrauch, von gegenüber traditionellen linear-hierarchischen Mustern deutlich variierenden Akzenten von Sinn und Sinnlichkeit.“ (ebd.)

In diesem Zusammenhang konstatiert der Autor (ebd.), dass die Welt der Kinder – auf der subjektiven Seite – eine ästhetische ist. Welterfahrung wird durch aktive Wahrnehmung, gestaltende Aktivität sowie kommunikative Kreativität erworben. Er unterstreicht, dass dies keineswegs schwerpunktmäßig im klassischen Kanon der Kunstsparten, des Malens und Zeichnens, Musizierens, Singens und Tanzens u.a. geschieht. Die Bedingungen von Kindheit haben sich seiner Meinung nach geändert –

„vor allem ästhetisch und in der Art und Weise, wie [Hervorhebung nicht übernommen, K. D.] es die Produktivität der Kinder zugunsten Weltaneignung und Weltinterpretation über Erfahrungen und Wahrnehmungen selbst [...] betrifft: Eine *veränderte Umwelt* [Hervorhebung nicht im Original, K. D.], die Omnipräsenz von Zeichen, Bildern, Botschaften,

sinnlichen und virtuellen Eindrücken, Tatbeständen ist die Herausforderung unmittelbar für die Kinder selbst.“ (ebd., S. 168)

Das Fallbeispiel „Leonie“ verdeutlicht dies – zumindest in Ansätzen. Es zeigt, dass sich die Bedeutung des Internets auch auf die ästhetische Perspektive erstreckt. Leonie nutzt das Internet, um ästhetische Erfahrungen zu sammeln und zu verwerten. D.h., dass sich Kinder auf die virtuelle Wirklichkeit einlassen und ihr neue Erfahrungsmöglichkeiten abgewinnen. Der Begriff der *ästhetischen Erfahrungen* lässt sich dabei durch vier *Strukturmomente* charakterisieren, wie Duncker (1999, S. 11-17) festgestellt hat: Erfahrungen beginnen mit Sinneseindrücken. Dieser erste Strukturmoment ist bei Leonie erkennbar, als sie davon berichtet, dass sie im Internet ein Bild gesehen hat, das sie schön fand und deshalb ausgedrückt hat. Als zweiter Strukturmoment werden die Formen der Verarbeitung sinnlicher Wahrnehmungen angeführt. Dies kann auf sprachlichem und nichtsprachlichem Weg erfolgen. Es ist davon auszugehen, dass ein Teil dieses Verarbeitungsprozesses während der Erhebung statt fand, weil sich Leonie auf beiden genannten Wegen mit ihren Erfahrungen auseinandergesetzt hat. Als dritter Aspekt wird Genuss genannt. Ästhetische Erfahrung lässt – so Duncker (ebd., S. 15) bezugnehmend auf Jauß (1977) – „neu sehen und bereitet mit dieser entdeckten Funktion den Genuß erfüllter Gegenwart“. Als Viertes wird auf den kulturellen Ausdruck verwiesen, denn dort,

„wo Erfahrungen mitgeteilt werden, werden Resultate der Verarbeitung objektiv greifbarer Darstellung sichtbar, und die vielfältigen Ausdrucksformen, in denen sich ästhetische Erfahrung mitteilt, lassen Rückschlüsse zu auf die erfahrungshaltigen Ereignisse selbst und ihre Bedeutung für die Kinder und Jugendlichen“ (ebd., S. 16).

Eine Möglichkeit, die auch im Rahmen dieser Arbeit zu nutzen versucht wird.

Das Fallbeispiel „Max“ lässt schließlich erkennen, dass im Rahmen der Internetangebote für Kinder die Möglichkeit besteht, an für sie *wichtigen Lebenskontexten anzuknüpfen*. So steht offensichtlich das (selbstbetriebene) reale Fußballspielen im Mittelpunkt von Max Freizeitinteressen. Im Internet sucht er die Fußballnachrichten auf und gelangt so an Fußballbilder, aktuelle Informationen etc. Diese Entsprechungen zwischen Computeraktivitäten (hier Aufsuchen der Fußballnachrichten im Internet) und Lebenshintergrund (hier Fußballspielen) wurden von Fritz und Misek-Schneider (1995) sowie Fritz und Fehr (1997) in Bezug auf Computerspiele näher beleuchtet. Als theoretischen Hintergrund verwenden die beiden letztgenannten Autoren (ebd., S. 67) die vom „Radikalen Konstruktivismus“ geprägte Denkfigur der „*strukturellen Kopplung*“.¹⁷

„Kognitive wie soziale Systeme sind in gewissem Maße an Umwelten angepasst – sonst könnten sie gar nicht operieren und überleben. Diese Umwelt ‚konstruieren‘ die Menschen aber auch selbst: über urteilende Wahrnehmung, Kognition, Kommunikation und praktische Handlungen. Zu dieser so geschaffenen Umwelt setzen sich die Menschen mit ihren Persönlichkeitsstrukturen, Eigenarten, Handlungsmustern und Erfahrungen in Beziehung. Sie stellen Bezüge her, in denen sie sich wiederfinden können. Solche Bezüge können Übereinstimmungen, Ähnlichkeiten, Gemeinsamkeiten oder metaphorische Entsprechungen sein. Dabei bezeichnet der Begriff ‚strukturelle Koppelung‘ primär ein Verhältnis der Gleichzeitigkeit, nicht der Kausalität – schließt allerdings Kausalverhältnisse auch nicht aus.“ (ebd.)

Im Rahmen ihrer Forschung konnten Fritz und Misek-Schneider (1995) sowie Fritz und Fehr (1997) nun feststellen, dass Kinder und Jugendliche auch im

Computerspiel strukturelle Gemeinsamkeiten und metaphorische Entsprechungen finden. Dabei sind Kopplungen auf unterschiedlichen Ebenen möglich. Eine Ebene umfasst die konkreten Lebenssituationen, worunter die Autoren auch sportliche Vorlieben – wie Fußball – subsumieren. Fritz und Fehr (ebd., S. 71) sehen in diesen Koppelungen ein Element, das die Faszinationskraft von Computerspielen determiniert. Analog hierzu ist davon auszugehen, dass die Bedeutung des Internets für Kinder mit ähnlichen Prozessen verknüpft ist. Das breite Spektrum der Angebote im Internet dürfte der Entstehung von strukturellen Kopplungen besonders entgegenkommen.

Anmerkungen

- 1 Zum Forschungsstand siehe Dröse 2002.
- 2 Eine der wenigen Studien entstand im Rahmen des Projektes „Wie entdecken Kinder das Internet? – Eine qualitative Studie zum Erwerb von Internetkompetenzen“ des Deutschen Jugendinstituts – veröffentlicht 2004 in dem Buch „Wie entdecken Kinder das Internet? Beobachtungen bei 5- bis 12-jährigen Kindern“ von Feil, Decker und Gieger.
- 3 Das Projekt wurde im Rahmen des Seminars „Fallstudien zur Kindheitsforschung“ (Prof. Dr. Gerold Scholz) an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main durchgeführt (vgl. Dietsch 2002).
- 4 Im vorliegenden Beitrag wird auf vier der zehn Einzelfälle eingegangen.
- 5 Neben Neuß (1999), auf den in dieser Arbeit hauptsächlich Bezug genommen wird, ist hier v.a. Kuhn (2003) zu nennen. Wie Neuß setzt er ein Kombinationsverfahren aus Zeichnung und Interview ein, um sich in seinem Fall an die Kindersicht in Bezug auf Bewegung, Spiel und Sport in der Schule anzunähern.
- 6 Heinzel (1997, S. 402) spricht in diesem Zusammenhang vom „Erzählen nach selbstgemachten Bildern“, während Fuhs (2000, S. 99) die Verknüpfung als „symbolische Interviewform“ bezeichnet.
- 7 Den Ausführungen von Neuß liegt anscheinend die zweite Auflage des von Schütze verfassten Forschungsberichtes „Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen“ zugrunde, die 1978 erschienen ist. Die weiteren Ausführungen in diesem Artikel beziehen sich auf die erste Auflage (1977).
- 8 Zu erzählgenerierenden Interviews siehe Frieberthäuser 1997.
- 9 Dies bezieht sich nur auf sechs (zu denen die vier hier ausgewählten Kinder gehören) der zehn untersuchten Kinder. Vier Kinder nahmen als „Freundin“ bzw. „Freund“ an dem Forschungsprojekt teil, d.h., die Räumlichkeiten waren ihnen nicht oder nicht in gleichem Maße vertraut.
- 10 Hirzinger (1991, S. 88) verweist darauf, dass die/der Forschende auch im narrativen Interview über einen Leitfaden verfügt. Die Nachfragephase sollte jedoch nicht von dieser/diesem bestimmt werden, vielmehr gelte die Strukturierung durch die Interviewte bzw. den Interviewten.
- 11 Die Analyseschritte wurden in reduzierter Form von Neuß (1999, S. 105) übernommen.
- 12 Die Fallbeispiele können im Rahmen dieses Aufsatzes nur begrenzt analysiert, paraphrasiert und interpretiert werden.
- 13 Aus Datenschutzgründen wurden die Namen aller Kinder geändert, Geschlecht und Alter beibehalten.
- 14 Transkription in Anlehnung an Bernart/Krapp (1998) und Neuß (1999).
- 15 „I.“ ist die Abkürzung für Interviewerin, „K.“ ist die Abkürzung für Kind.
- 16 vgl. dazu Kapitel 2 des vorliegenden Beitrages.
- 17 Fritz und Fehr (1997) verweisen zur Vertiefung insbesondere auf Schmidt (1996).

Literatur

- Bachmair, B. (1984): Symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen in assoziativen Freiräumen. Eine Bestandsaufnahme in einer Grundschule. Teil 1: Fernsehspuren im Handeln von Kindern. Gesamthochschule Kassel: Fachbereich Erziehungswissenschaft, Humanwissenschaften.
- Bernart, Y./Krapp, S. (1998): Das narrative Interview. Ein Leitfaden zur rekonstruktiven Auswertung. Landau.
- Bründel, H./Hurrelmann, K. (1996): Einführung in die Kindheitsforschung. Weinheim/Basel.
- Deutsches Jugendinstitut (o. J.): Datenbank: Websites für und von Kindern. <http://www.dji.de/www-kinderseiten/default.htm> (3. März 2002).
- Dietsch, K. (2002): Die Bedeutung des Internets für Kinder. Eine empirische Studie mit Kindern im Alter zwischen sechs und zwölf Jahren. Unveröffentlichtes Manuskript, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswissenschaften.
- Dröse, R. (2002): Kinder im Internet: Der Stand der Forschung. Aktualisiert und erweitert von Orde, H. vom, Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen. <http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/forschung/riccarda.htm> (22. Mai 2006).
- Duncker, L. (1999): Begriff und Struktur ästhetischer Erfahrung. Zum Verständnis unterschiedlicher Formen ästhetischer Praxis. In: Neuß, N. (Hrsg.): Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Frankfurt am Main, S. 9-19.
- Feil, C./Decker, R./Gieger, C. (2004): Wie entdecken Kinder das Internet? Beobachtungen bei 5- bis 12-jährigen Kindern. Wiesbaden.
- Friebertshäuser, B. (1997): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München, S. 371-395.
- Fritz, J./Misek-Schneider, K. (1995): Computerspiele aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen. In: Fritz, J. (Hrsg.): Warum Computerspiele faszinieren. Empirische Annäherungen an Nutzung und Wirkung von Bildschirmspielen. Weinheim/München, S. 86-125.
- Fritz, J./Fehr, W. (1997): Computerspieler wählen lebensstypisch. In: Fritz, J./Fehr, W. (Hrsg.): Handbuch Medien: Computerspiele. Bonn, S. 67-76.
- Fuhs, B. (2000): Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In: Heinzl, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim/München, S. 87-103.
- Glinka, H.-J. (1998): Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen. Weinheim/München.
- Grunert, C. (2002): Methoden und Ergebnisse der qualitativen Kindheits- und Jugendforschung. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen, S. 225-248.
- Heinzl, F. (1997): Qualitative Interviews mit Kindern. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München, S. 396-413.
- Hengst, H. (2005): Kindheitsforschung, sozialer Wandel, Zeitgenossenschaft. In: Hengst, H./Zeihner, H. (Hrsg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden, S. 245-265.
- Hengst, H./Zeihner, H. (2005): Von Kinderwissenschaften zu generationalen Analysen. Einleitung. Hengst, H./Zeihner, H. (Hrsg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden, S. 9-23.
- Hirzinger, M. (1991): Biographische Medienforschung. Wien/Köln/Weimar.
- Holodynski, M. (1993): Individualisierung im Vorschulalter. Vom autoritären zum konsensuellen Modus der Motivkoordinierung. In: Zentrum für Kindheits- und Jugendfor-

- sung (Hrsg.): Wandlungen der Kindheit. Theoretische Überlegungen zum Strukturwandel der Kindheit heute. Opladen, S. 49-76.
- Honig, M.-S./Lange, A./Leu, H. R. (1999): Eigenart und Fremdheit. Kindheitsforschung und das Problem der Differenz von Kindern und Erwachsenen. In: Honig, M.-S./Lange, A./Leu, H. R. (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim/München, S. 9-32.
- Husmann, H. (1998): Chatten im Internet Relay Chat (IRC). Einführung und erste Analyse. München.
- Jauß, H. R. (1977): Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik. Bd. I: Versuche im Feld der ästhetischen Erfahrung. München.
- Kuhn, P. (2003): Thematische Zeichnung und fokussiertes, episodisches Interview am Bild – ein qualitatives Verfahren zur Annäherung an die Kindersicht auf Bewegung, Spiel und Sport in der Schule. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research [Online Journal] 4, H. 1, Art. 8. <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-03/1-03kuhn-d.htm> (12. Mai 2006).
- Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5., überarbeitete u. neu ausgestattete Aufl., Weinheim/Basel.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (1997): Jugendliche und Multimedia. Baden-Baden.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2005): Kim-Studie 2005. Kinder und Medien, Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6-bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart.
- Mey, G. (o. J.): Zugänge zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung. In: Fthenakis, W. E./Textor, M. R. (Hrsg.): Das Online-Familienhandbuch. Ein Internet-basiertes Handbuch zu Themen der Kindererziehung, Partnerschaft und Familienbildung für Eltern, Erzieher, Lehrer und Wissenschaftler. http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Kindheitsforschung/s_940.html (12. Mai 2006).
- Neumann-Braun, K. (2001): Sozialer Wandel und Kommerzialisierung der Kindheit. In: Scholz, G./Ruhl, A.: Perspektiven auf Kindheit und Kinder. Opladen, S. 91-113.
- Neumann-Braun, K./Erichsen, J. R. (1998): Kommerzialisierte und mediatisierte Kindheit – eine aktuelle Bestandsaufnahme. In: Dichanz, H.: Handbuch Medien: Medienforschung. Konzepte, Themen, Ergebnisse. Bonn, S. 196-206.
- Neuß, N. (1999): Symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen in Kinderzeichnungen. Eine empirische Studie mit Vorschulkindern. München (zugl. Diss., 1999).
- Neuß, N. (2000): Medienbezogene Kinderzeichnungen als Instrument der qualitativen Rezeptionsforschung. In: Paus-Haase, I./Schorb, B.: Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung. Theorie und Methoden: ein Arbeitsbuch. München, S. 131-154.
- Oerter, R. (1995): Kindheit. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 3., vollständig überarbeitete u. erweiterte Aufl., Weinheim, S. 249-309.
- Oerter, R./Dreher, E. (1995): Jugendalter. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 3., vollständig überarbeitete u. erweiterte Aufl., Weinheim, S. 310-395.
- Orthmann, C. (2000): Kommunikation von Kindern im Internet. In: Diskurs 10, H. 1, S. 28-31.
- Qvortrup, J. (2005): Kinder und Kindheit in der Sozialstruktur. In: Hengst, H./Zeiger, H. (Hrsg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden, S. 27-47.
- Richard, B./Zaremba, J. (2001): Kindermedien. In: Scholz, G./Ruhl, A. (Hrsg.): Perspektiven auf Kindheit und Kinder. Opladen, S. 199-214.
- Schmidt, S. J. (1996): Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Medien und Kultur. 2. Aufl., Frankfurt am Main.
- Scholz, G. (2005): Teilnehmende Beobachtung: eine Methodologie oder eine Methode? In: Mey, G. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie. Köln, S. 381-412.

- Schütze, F. (1977): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien Nr. 1. Universität Bielefeld: Fakultät für Soziologie.
- Schütze, F. (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I. Kurseinheit 1: 3-fach Kurs. Hagen: Fernuniversität – Gesamthochschule Hagen: Fachbereich Erziehungs-, Sozial- und Geisteswissenschaften.
- Smith, R./Curtin, P. (1998): Children, computers and life online: education in a cyber-world. In: Snyder, I. (Ed.): Page to screen. Taking literacy into the electronic area. London/New York, pp. 211-233.
- Szabun, G. (1983): Die Bedeutungsentwicklung beim Kind. Wie Kinder Wörter entdecken. München/Wien/Baltimore.
- Thiemann, F. (1999): Einleitung. In: PÄD Forum. Zeitschrift für soziale Probleme, pädagogische Reformen und alternative Entwürfe 27/12, H. 6, S. 465-466.
- Theunert, H. (1993): Was suchen und was finden Kinder in Cartoons? – Phase 2 der Studie ‚Kinder und Cartoons‘ (Teil 1). In: Theunert, H. (Hrsg.): „Einsame Wölfe“ und „Schöne Bräute“. Was Mädchen und Jungen in Cartoons finden. München, S. 1-24.
- Zacharias, W. (1999): Kindheiten zwischen Sinnenreich und Cyberspace. Korrespondenzen und Interaktionen zwischen realen und virtuellen Welten. In: Neuß, N. (Hrsg.): Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Frankfurt am Main, S. 165-188.
- Zinnecker, J./Silbereisen, R. K. (1996): Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim/München.